

Sendzik, Norbert; Berkemeyer, Nils; Otto, Johanna

Zur Rolle der Districts im US-amerikanischen Schulsystem - Was kann ein Vergleich mit Deutschland leisten?

Dietrich, Fabian [Hrsg.]; Heinrich, Martin [Hrsg.]; Thieme, Nina [Hrsg.]: Neue Steuerung - alte Ungleichheiten? Steuerung und Entwicklung im Bildungssystem. Münster : Waxmann 2011, S. 35-52



Quellenangabe/ Reference:

Sendzik, Norbert; Berkemeyer, Nils; Otto, Johanna: Zur Rolle der Districts im US-amerikanischen Schulsystem - Was kann ein Vergleich mit Deutschland leisten? - In: Dietrich, Fabian [Hrsg.]; Heinrich, Martin [Hrsg.]; Thieme, Nina [Hrsg.]: Neue Steuerung - alte Ungleichheiten? Steuerung und Entwicklung im Bildungssystem. Münster : Waxmann 2011, S. 35-52 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-119468 - DOI: 10.25656/01:11946

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-119468>

<https://doi.org/10.25656/01:11946>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.
This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Fabian Dietrich, Martin Heinrich, Nina Thieme (Hrsg.)

Neue Steuerung – alte Ungleichheiten?

Steuerung und Entwicklung im Bildungssystem



Waxmann 2011

Münster / New York / München / Berlin

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation
in der Deutschen Nationalbibliografie; detaillierte bibliografische
Daten sind im Internet über <http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

ISBN 978-3-8309-2569-9

© 2011 Waxmann Verlag GmbH
Postfach 8603, 48046 Münster
Waxmann Publishing Co.
P.O. Box 1318, New York, NY 10028, USA

www.waxmann.com
info@waxmann.com

Umschlaggestaltung: Christian Averbeck, Münster
Titelbild: balancing balls Newton's cradle © pulsar75 – Fotolia.com
Satz: Stoddart Satz- und Layoutservice, Münster
Druck: Hubert & Co., Göttingen

Gedruckt auf alterungsbeständigem Papier,
säurefrei gemäß ISO 9706

Printed in Germany

Alle Rechte vorbehalten. Nachdruck, auch auszugsweise, verboten.
Kein Teil dieses Werkes darf ohne schriftliche Genehmigung des
Verlages in irgendeiner Form reproduziert oder unter Verwendung
elektronischer Systeme verarbeitet, vervielfältigt oder verbreitet werden.

Inhalt

Fabian Dietrich/Martin Heinrich/Nina Thieme

Neue Steuerung – alte Ungleichheiten?

Überlegungen zu einer relevanten und dennoch

wenig diskutierten Fragestellung 9

TEIL I:

STEUERUNG UND ENTWICKLUNG IM BILDUNGSSYSTEM

Leif Moos

Governance of educational systems –

contextualizing and conceptualising influence 23

Norbert Sendzik/Nils Berkemeyer/Johanna Otto

Zur Rolle der *Districts* im US-amerikanischen Schulsystem –

Was kann ein Vergleich mit Deutschland leisten? 35

Veronika Manitiuss/Nils Berkemeyer

Regionale Bildungsbüros – ein neuer Akteur der Schulentwicklung 53

Katja Thillmann

Reorganisation von Schulen unter den Bedingungen der Neuen Steuerung 65

Cornelia Wagner/Jana Rückmann

Wirkungen externer Qualitätsforderungen auf die

Einzelentwicklung beruflicher Schulen

Eine triangulative Untersuchung im Rahmen

des Modellversuchs SUE 77

Susanne Strunck

Wettbewerbe als Formen der Steuerung?

Funktionen und Wirkungen von Schulwettbewerben

im Kontext von Steuerungsüberlegungen 89

Bea Harazd/Mario Gieske/Julia Gerick

Schulleitung in eigenverantwortlichen Schulen 101

Maike Neu-Clausen/Denise Demski/Isabell van Ackeren

Studienseminare im Spannungsfeld von Verwaltungsvorgaben

und teilautonomer Ausgestaltung

Eine deskriptiv-explorative Analyse von

Seminarprogrammen in NRW 113

Mathias Mejeß/Peter Nenniger

Das Bachtelen – vom Kinderheim zum

Sonderpädagogischen Zentrum

Bedingungen, Möglichkeiten und Probleme bei der Entwicklung

eines Integrationskonzepts für Kinder und Jugendliche

mit Kommunikations-, Lern- und Verhaltensauffälligkeiten..... 125

Silvia Annen

Anerkennung von Kompetenzen –

eine Analyse aus institutioneller Perspektive 137

TEIL II:

NEUE STEUERUNG – ALTE UNGLEICHHEITEN?

Lorenz Lassnigg

Re-Produktion sozialer Ungleichheiten –

ein „Steuerungsproblem“? 149

Anke B. Liegmann/Jenny Lenkeit/Isabell van Ackeren/Knut Schwippert

Strategien im Umgang mit Befunden aus PIRLS

Eine explorativ-vergleichende Studie zur Rezeption

von Befunden zu Chancenungleichheit in zwölf Ländern 165

Nina Hogrebe/Katharina Keinert/Wolfgang Böttcher/

Kathrin Bock-Famulla

Bedarfsgerechte Ressourcensteuerung

Die Entwicklung eines indikatorengestützten, formelbasierten

Finanzierungskonzeptes im Elementarbereich 177

Christoph Winkler

Neue Steuerung und finanzielle Anreize für Lehrer/innen

und ihre Auswirkungen auf die Reduktion von Bildungsbenachteiligung

Ein internationaler Literaturbericht 189

Sebastian Niedlich/Thomas Brüsemeister

Modelle regionalen Bildungsmanagements – Ansätze zur

Behebung sozialer und bildungsbezogener Ungleichheiten? 201

Vicki Täubig

Lokale Bildungslandschaften – Governance zwischen Schule

und Jugendhilfe zum Abbau herkunftsbedingter Bildungsungleichheit? 219

Robert Fischbach/Nina Kolleck/Gerhard de Haan

Wandel durch Netzwerke

Kommunale Bildung für nachhaltige Entwicklung

aus einer (Educational) Governance-Perspektive 229

Rudolf Tippelt

Dezentralisierung, Organisation und Kooperation

Bildungsforschung zwischen Steuerungsanspruch

und Orientierungsaufgabe 243

TEIL III:

NEUE STEUERUNG – NEUE UNGLEICHHEITEN?

Nina Thieme

Ganztagsbildung als bildungspolitisch initiiert Versuch

der Steuerung eines ‚Aufwachens in öffentlicher Verantwortung‘ –

Reduktion oder Reproduktion von Bildungsungleichheit? 259

Martin Heinrich/Herbert Altrichter/Katharina Soukup-Altrichter

Neue Ungleichheiten durch Schulprofilierung?

Autonomie, Wettbewerb und Selektion in

profilorientierten Schulentwicklungsprozessen 271

Uwe Maier/Martin Schymala

Reduktion von sozialen Disparitäten durch datenbasierte

Schulentwicklung?

Voraussetzungen für die Rezeption und Nutzung zentraler

Testrückmeldungen in Fach- und Gesamtlehrerkonferenzen 291

Herbert Altrichter/Johann Bacher/Martina Beham/Gertrud Nagy/

Daniela Wetzelhütter

Neue Ungleichheiten durch freie Schulwahl?

Die Auswirkungen einer Politik der freien Wahl

der Primarschule auf das elterliche Schulwahlverhalten 305

Ulf Banscherus

Chancengleichheit zahlt sich nicht aus

Soziale Ungleichheit als strukturelle Leerstelle und potenzielles

Fehlsteuerungsrisiko in Modellen leistungsorientierter

Mittelverteilung an Hochschulen 327

Marcus Emmerich/Ulrike Hormel

Soziale Ungleichheit und funktionale Differenzierung

Die zwei Soziologien und ihre Bedeutung für den
erziehungswissenschaftlichen Steuerungsdiskurs 339

Autorinnen und Autoren 351

Zur Rolle der *Districts* im US-amerikanischen Schulsystem – Was kann ein Vergleich mit Deutschland leisten?

1. Einleitung

Seit ca. Mitte der 1990er-Jahre bekommt das Thema Regionalisierung in Form von Dezentralisierungsprozessen sowie Initiativen zur Schaffung von Schul- und Bildungslandschaften vermehrt Aufmerksamkeit. Dies spiegelt sich mittlerweile auch in einer zunehmenden Beschäftigung der Wissenschaft mit diesen Themenbereichen wider (vgl. Berkemeyer 2010). Einen besonderen Stellenwert erhält hierbei der Aspekt der erweiterten Schulträgerschaft, die u.a. die Übernahme von inhaltlichen Aufgaben (z.B. Fortbildungs- und Übergangsmanagement) vorsieht. Die Vorteile, die mit einer erweiterten Schulträgerschaft sowohl im politischen Diskurs (vgl. Löhrmann 2011; Fuchs 2010; Tölle 2008) als auch in verschiedenen Modellprojekten – *Lernen vor Ort* (vgl. www.lernen-vor-ort.info), *Lernende Regionen* (vgl. Emminghaus/Tippelt 2009), *Schulen im Team – Transferregion Dortmund* (vgl. Berkemeyer/Järvinen/Mauthé 2009; wissenschaftliche Befunde vgl. Berkemeyer u.a. im Erscheinen) – diskutiert werden, beziehen sich vor allem auf die Unterstützung bezüglich der Entwicklung hin zu einer regionalen Bildungslandschaft¹ (vgl. Otto u.a. 2011 sowie Manitiuss/Berkemeyer zum Aspekt der Regionalen Bildungsbüros in diesem Band).

Insgesamt besehen wird dabei deutlich, dass weniger empirische Erkenntnisse als vielmehr normativ geprägte Überlegungen zu dieser mit der Schaffung von Bildungslandschaften verbundenen Hoffnung beitragen.

Dieses Desiderat an empirischer Forschung ist Anlass, Erkenntnisse aus der US-amerikanischen *District*-Forschung zu Akteuren, welche Steuerungs- und Unterstützungsleistungen für Schulen vor Ort wahrnehmen, zu diskutieren. Unser Fokus ist dabei von folgenden Fragen geprägt:

- Welche Aufgaben haben diese Akteure?
- Wie erfolgreich sind sie dabei?
- Welche Relevanz haben diese Erkenntnisse für den deutschen Diskurs?

Insbesondere zur Beantwortung der letzten Frage wird in Anlehnung an den situativen Ansatz von Mintzberg (vgl. 1979) und Merckens (vgl. 2006) eine Heuristik zur organisationalen Verortung maßgeblicher Akteure in der Region herausgearbeitet. Diese stellt die Grundlage zur Systematisierung der empirischen Befunde der *Dis-*

1 Unter einer regionalen Bildungslandschaft wird allgemein die Vernetzung von allen regional relevanten Bildungsakteuren verstanden. Eine regionale Schullandschaft unterscheidet sich von einer regionalen Bildungslandschaft vor allem darin, dass sich anstatt aller regional relevanten Bildungsakteure primär Schulen untereinander und mit außerschulischen Akteuren vernetzen (vgl. Weiß 2011).

trict-Forschung dar und fungiert gleichzeitig als „Brücke“ für einen Übertrag der Erkenntnisse in den deutschen Kontext.

2. *School districts* im Mehrebenensystem Schulwesen

In den USA sind Schulen in ein komplexes und sehr unübersichtliches Mehrebenensystem eingebunden (vgl. Epstein 2004). Brewer und Smith (vgl. 2006) stellen in Anlehnung an Timar (vgl. 2002) eine Übersicht über die verschiedenen institutionellen Ebenen im US-amerikanischen Schulsystem vor, welche Abbildung 1 veranschaulicht. Hinweise aus der Literatur führen zu der Annahme, dass auf der Ebene der *school districts* wichtige Akteure für Steuerungs- und Unterstützungsleistungen zu finden sind (vgl. Rorrer/Skrla/Scheurich 2008; Iatarola/Fruchte 2004; Land 2002; Hess 2002; Elmore 2000). O'Day (vgl. 2008) weist allerdings darauf hin, dass durch die vielfältige institutionelle Rahmung der Schulen eine singuläre Zuordnung von Effekten politischen Handelns auf die Schulebene schwerfällt, wodurch zusätzlich noch weitere Akteure des Mehrebenensystems auf regionaler Ebene mit zu berücksichtigen wären. Im Rahmen dieses Artikels möchten wir uns allerdings auf Akteure der *school districts* beschränken und deren Aufgabenfelder genauer herausarbeiten und systematisieren.

Federal	State	Regional/ County	School District	School	Other – at all levels
U.S. Secretary of education	Governor	County boards	Local board	Principals	Mayors
U.S. Dept. of Education Officials	State Legislature	County Superintendent	Local supt.	Teachers	Judges
U.S. Congress	State Board	Co. offices of education	Central office	Parents	Unions
U.S. Supreme Court/other Federal courts	State Dept.			School Councils	Vendors
	Other agencies & Commissions			Students	Business Leaders
	Lobbyists				Community Leaders
	Courts				Foundations

Abbildung 1: Nach Brewer und Smith (vgl. 2006, S. 17); adaptiert von Timar (vgl. 2002)

Die ca. 14 000 *school districts*, oder kurz *districts*, sind in den USA eine autonome Organisationseinheit unterhalb der Bundesstaaten- und der regionalen bzw. *County*-Ebene, welche nur für schulische Belange zuständig ist. In 80% der *districts* sind weniger als 3 000 Schüler/innen angemeldet, was vor allem für den ländlichen Raum zutrifft (vgl. Land 2002; Hess 2002). Wichtig zum Verständnis von *districts* ist, dass ihre räumlichen Grenzen nicht den Grenzen von Gebietskörperschaften entsprechen müssen, sondern quer zu diesen verlaufen oder sogar über diese hinausgehen können.

Weiterhin trägt zur Heterogenität der *districts* bei, dass einige, vor allem im städtischen Raum, dem Bundesstaat oder dem/der Oberbürgermeister/in der Stadt unterstellt sind (vgl. Kirst 2002; Epstein 2004; Land 2002). Gemeinsam ist den *districts* ihr interner organisationaler Aufbau. Sie gliedern sich in *school board*, *superintendent* und *central office administration* (vgl. Rorrer/Skrla/Scheurich 2008). Das *school board* besteht in der Regel aus fünf bis sieben gewählten Bürger/inne/n, welche für den Zeitraum von drei bis vier Jahren ihr Amt wahrnehmen (vgl. Land 2002; Hess 2002). Die zentrale, formal beigemessene Aufgabe des *school board* ist die Politikgestaltung in Form der Verknüpfung von politischen Forderungen des Bundes- bzw. Förderstaates auf der einen Seite mit den lokalen Bedarfen auf der anderen Seite (vgl. Rorrer/Skrla/Scheurich 2008; Land 2002; Purkey/Smith 1985). Darüber hinaus obliegt ihnen die Finanzierung für die Schulen in den *districts*. Der *superintendent* dagegen ist formell für die Umsetzung der von dem *school board* verabschiedeten Politik bzw. Strategie zuständig und stellt den administrativen Manager dar (vgl. Land 2002). Die *central office administration* wiederum unterstützt den *superintendent* bei der Umsetzung der Politik, hat selbst jedoch keine administrativen Verfügungsrechte (vgl. Honig 2006a).

3. *School districts* im Fokus des Modells von Mintzberg

Die Systematisierung der Aufgabenfelder der Akteure der *districts* wollen wir mit Hilfe des Ansatzes von Mintzberg (vgl. 1979) durchführen. Der Ansatz bietet einen Orientierungsrahmen (vgl. Kieser 2001), von dem aus Interdependenzen mit anderen Organisationskomponenten und Akteuren innerhalb einer Organisation beschreibbar werden, ohne dabei die Kernfunktion der Organisationskomponente oder des Akteurs sowie deren organisationale Einbettung aus dem Fokus zu verlieren.

Der Ansatz von Mintzberg ist organisationstheoretisch dem Situativen Ansatz zuzurechnen. Darunter subsumiert sich wissenschaftstheoretisch eine Perspektive, welche eine abhängige Verschränkung zwischen Situation und Regelungsstruktur als maßgeblich zur Beschreibung effizienten Organisationshandelns erachtet (vgl. ebd.). Entsprechend dieser Perspektive beeinflussen situative Faktoren die Struktur einer Organisation, wodurch unterschiedliche Organisationsstrukturen in verschiedenen Kontexten entstehen. Für ein besseres Verständnis der sich in Abhängigkeit von der Situation ändernden Organisationsstrukturen entwickelte Mintzberg ein Modell mit fünf Basiskomponenten (vgl. Abb. 2).

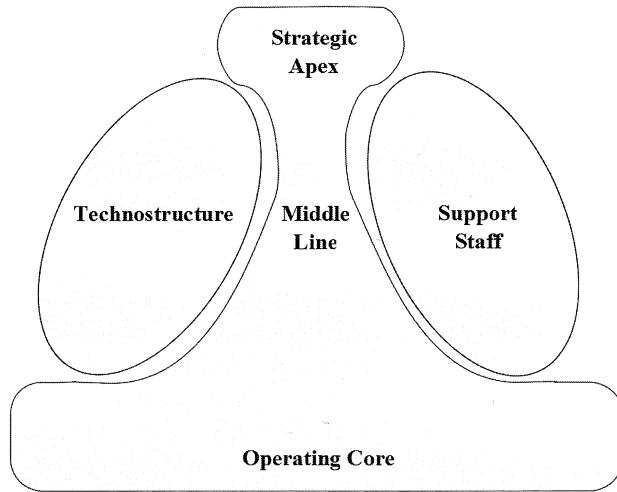


Abbildung 2: Nach Mintzberg (vgl. 1979, S. 20)

Dabei ordnet Mintzberg den einzelnen Basiskomponenten der Organisation verschiedene Aufgabenfelder zu (vgl. Mintzberg 1979):

- Der *Operating Core* (Operativer Kern) umfasst alle Mitglieder der Organisation, die direkt für die Herstellung der Produkte und Dienstleistungen zuständig sind.
- Die *Strategic Apex* (strategische Spitze) besteht aus den maßgebenden Entscheider/inne/n einer Organisation. Deren Aufgabenspektrum reicht von der direkten Aufsicht über die nachgeordneten Instanzen, der Vertretung der Organisation nach außen bis hin zur Entwicklung von Strategien, sodass die Organisation die Erwartungen der Umwelt bearbeiten kann.
- Der *Middle Line* (mittleres Linienmanagement) sind alle Aufgaben zuzuordnen, welche den *Operating Core* mit der *Strategic Apex* verbinden. Die Hauptaufgabe besteht in Übersetzungsleistungen zwischen den beiden Ebenen. Bei größeren Organisationen übernimmt das mittlere Management die Betrachtung der Umwelt und entwickelt Strategien für seinen Bereich, welche jedoch den Strategien des *Strategic Apex* entsprechen müssen.
- Unter dem *Support Staff* (unterstützende Stäbe) subsumieren sich alle Funktionen, die außerhalb des Betriebsflusses angelegt sind, diesen aber durch Unterstützungsleistungen erst sichern. Mintzberg ordnet dem *Support Staff* eine Schlüsselrolle in der Reduktion von umweltbedingter Unsicherheit zu: „[...] the existence of the support staff reflects the organization's attempt to encompass more and more boundary activities in order to reduce uncertainty, to control its own affairs“ (Mintzberg 1979, S. 32). Zu dem *Support Staff* können unter anderem die Forschungs- und Entwicklungsabteilung und die Abteilung für Öffentlichkeitsarbeit gezählt werden.
- Die *Technostructure* sichert die Standardisierung der Produktionsabläufe sowie der Outputs auf allen Ebenen der Organisation. Als Folge hiervon sieht Mintzberg

eine Reduktion „[of] the need for direct supervision, in effect enabling clerks to do what managers once did“ (Mintzberg 1979, S. 30). Die durch die Analyst/in/en entwickelten Programme minimieren somit den Aufwand der direkten Aufsicht und Weisung durch die *Strategic Apex*.

Einen Übertrag des Ansatzes von Mintzberg auf das Schulsystem hat Merkens (vgl. 2006) zur Analyse der aktuellen bildungspolitischen Reformagenda in der BRD geleistet, in welcher er auf die Gefahr des einseitigen Ausbaus der Technostruktur unter anderem durch die politisch intendierte Einführung der Qualitätsanalyse innerhalb des Schulsystems hinweist, sodass die Lern-/Lehrsituation einer zunehmenden und nicht förderlichen Standardisierung und Bürokratisierung unterworfen ist. Er verdeutlicht dies mit Hilfe des Modells von Mintzberg, indem er die Mitarbeiter/innen des Kultusministeriums eines Landes zur strategischen Spitze, die Schulen zum operativen Kern und die Schulverwaltung dem mittleren Linienmanagement zuordnet.

Gegenüber der Adaption des Mintzberg-Modells durch Merkens auf das gesamte Schulsystem möchten wir das Modell nur auf die Ebene des *district* beziehen. Diese Form der Adaption wird gewählt, um die Aufgaben der Akteure der *districts* besser fokussieren zu können, obwohl Interdependenzen zwischen bundesstaatlicher, regionaler bzw. *County*- und *district*-Ebene für die Aufgaben der Akteure der *districts* auch von Relevanz sein könnten. Diese Interdependenzen werden im Rahmen dieser Betrachtung summativ als situative Kontextfaktoren behandelt, welche die Struktur der *districts* beeinflussen.

Das Modell von Mintzberg bedarf in seiner idealtypischen Darstellung allerdings einer kritischen Fokussierung, da es eine statische Simplifizierung der Wirklichkeit darstellt, sodass dieses Modell, will man es auf die Akteure der *districts* anwenden, empirisch ausgedeutet und ergänzt werden muss (vgl. Kieser 2001). Eine eindeutige Zuordnung einzelner Akteure zu den Basiskomponenten könnte sich etwa als schwierig erweisen, da die Aufgabenfelder der Akteure mitunter sehr komplex gestaltet sein können. Die getroffene Unterscheidung durch Mintzberg bietet somit nur einen Orientierungsrahmen, der für uns als Heuristik allerdings wichtige Hinweise auf die institutionelle Einbettung der Akteure der *districts* innerhalb der *districts* bieten kann. Richtlinie für eine Zuordnung der Akteure der *school districts* ist für uns somit eine kritische Auseinandersetzung mit dem/den empirisch berichteten Schwerpunkt/en des Aufgabenfeldes des jeweiligen Akteurs.

4. Methodologische Grundpositionen der Studien zu *school districts*

Bevor allerdings Ergebnisse berichtet werden können, ist es wichtig, die Studien zu *districts* im US-amerikanischen Diskurs entlang methodologischer Grundpositionen zu systematisieren. Wir konzentrieren uns dabei auf Paradigmen, die zur empirischen Aufklärung der Handlungsfelder der einzelnen Akteure der *districts* beitragen können. Eine entsprechende Systematisierung der Studien ist insofern relevant, da die methodologischen Grundpositionen maßgeblich über das von uns als Beobachte-

r/inne/n entworfene Bild hinsichtlich der Aufgaben der Akteure in den *districts* entscheiden. Darüber hinaus muss den Studien zu *districts* eine fehlende theoretische Selbstreflexion hinsichtlich ihrer Forschungstraditionen attestiert werden, sodass dem/der Beobachter/in des Diskurses die Frage nach den Zielrichtungen der Studien sehr virulent erscheinen mag (vgl. Hallinger/Heck 2011).

4.1 *District Effectiveness Research*

Dem in der Literatur vielfach mit dem Begriff *district effectiveness* bezeichneten Ansatz (vgl. Bowers 2010) lassen sich Studien zuordnen, die die Charakteristika von *districts* in Abhängigkeit von einer leistungsstarken bzw. -schwachen Schülerschaft sowohl mit quantitativen als auch mit qualitativen Methoden analysieren (vgl. Seashore Louis u.a. 2010; Morton 2009; Hentschke/Nayfack/Wohlstetter 2009; Iatarola/Fruchte 2004; Driscoll/Halcoussis/Svorny 2003; D'Amico u.a. 2001; Peterson 1999). Dieser aus der Tradition der Schuleffektivitätsforschung stammende Ansatz² wurde erstmalig durch Murphy und Hallinger (vgl. 1988) zur Betrachtung von *districts* adaptiert. In den Worten von Bowers (vgl. 2010) stellt sich die Orientierung dieses Ansatzes folgendermaßen dar:

„[...] effective districts research mirrors SER [school effectiveness research; the authors] in which researchers examine some set of school districts, conclude by some criterion that the districts are effective systemwide or not, then study those districts with the aim to find and disseminate the aspects of the effective districts that appear to have led to their success in the hope of providing guidance to other districts looking to improve [...]“ (Bowers 2010, S. 397).

Studien mit diesem Ansatz fokussieren dabei in der Regel zum einen die Kontextvariablen von erfolgreichen *districts*, wie etwa deren Größe, Ressourceneinsatz oder die soziale Zusammensetzung der Schülerschaft. Zum anderen nehmen sie die Kontextvariable *leadership* mit den Kategorien Ausrichtung des Curriculums, Dezentralisierung von Entscheidungsprozessen, Einbezug von Eltern und kommunalen Vertreter/inne/n, Professionalisierung der Akteure auf Schulebene sowie Lernstandserhebungen der Schüler/innen in den Blick. In diesem Zusammenhang werden *districts* vor allem in quantitativen Forschungsdesigns als ein Akteur und nicht als Akteurskonstellation betrachtet.

2 Schulen werden gemäß diesem Ansatz mit Hilfe statistischer Verfahren (hauptsächlich Regressionsanalysen) in sehr wirksame Schulen (*positive outliers*) sowie sehr unwirksame Schulen (*negative outliers*) bezüglich der Schülerleistungen unterteilt (vgl. Purkey/Smith 1990). In Survey- oder Fallstudien wird dann im Anschluss nach Ursachen für die Befunde geforscht (vgl. Reynolds u.a. 2000). MacIver und Farley (vgl. 2003) geben einen Überblick über die verschiedenen methodischen Zugänge zur *district effectiveness* und unterscheiden die Studien in *Positive Outlier District Studies*, *District Case Studies* sowie *Comparative District Studies*.

4.2 Education Policy Implementation Research

Ebenfalls sind Studien zu *districts* zu finden, die diese nicht als einen einzelnen Akteur, sondern als Akteurskonstellation, bestehend aus voneinander abhängigen Akteuren, betrachten. Diese Studien fokussieren insbesondere die Interdependenzbeziehungen zwischen den Akteuren in den *districts* und rekurren dabei auf politikwissenschaftliche und soziologische Theoriegebäude (vgl. Kirst 2008; Delagardelle 2008; Fusarelli 2006; Corcoran/Fuhrman/Belcher 2001; Petersen/Short 2001; Elmore/Burney 1997). Die Grundposition dieses Ansatzes sieht Honig (vgl. 2006b) in der Fokussierung von Strategien, Personen und Orten, die bestimmen, wie sich Implementationen entfalten.

„The essential implementation question then becomes not simply ‘what’s implementable and works’, but what is implementable and works for whom, where, when, and why“ (Honig 2006b, S. 2).

Der Anspruch der *Education Policy Implementation Research* besteht demzufolge darin, ein differenziertes auf die Situation und an die Praxis angepasstes Bild über die Bedingungen der Implementation politischen Handelns in den schulischen Kontext zu zeichnen (vgl. McLaughlin 1991). Bezogen auf die Ebene der *districts* beschäftigen sich Studien im Rahmen dieses Ansatzes mit Hilfe von Fallstudien vor allem mit den Beziehungen zwischen *school board* und *superintendent*, zwischen *superintendent* und den Schulleiter/inne/n sowie zwischen *central office administration* und kommunalen Akteuren. Zentrales Thema ist in diesem Zusammenhang die Erkundung von unterschiedlichen „Spielarten“ von *leadership* und ihren Bedingungen.

5. Befunde

Die eben gegebene Systematisierung der Studien soll als Beleg dienen, dass sich eine empirische Betrachtung der Handlungsfelder der Akteure in den *districts* in einem Spannungsfeld von zwei Forschungstraditionen bewegt. Beide zielen auf eine Analyse zur Steigerung von Schülerleistungen ab, gleichen sich teilweise in der Themenwahl, unterscheiden sich aber im Zugang zum Feld. Während die *District Effectiveness Research* vor allem nach standardisierbaren Prädiktoren effektiven Handelns von *districts* forscht und dabei keine bzw. nur schwache signifikante Effekte misst (vgl. Bowers 2010; MacIver/Farley 2003; Reynolds u.a. 2000; Sanders 2000), nimmt die *Education Policy Implementation Research* die Komplexität im Mehrebenensystem *district* und das sich daraus ergebende Problem der Zuordnung von Effekten zum Anlass, Erklärungsmuster für die Verschränkung von erfolgreichen Reformprogrammen und dem Handeln der Akteure in den *districts* zu erarbeiten (vgl. Honig 2006b; Mountford 2004; Anderson 2003). Zugespitzt formuliert nimmt die erste Forschungstradition eine outputorientierte und letztere eine akteurszentrierte Position ein. Während die *District Effectiveness Research* erwartet, dass durch die Reproduktion der Kontextvariablen effektiver *districts* auf andere *districts* die Schülerleistungen stei-

gen, zweifelt die *Education Policy Implementation Research* an dieser Adaptionsleistung und rechnet von *district* zu *district* mit unterschiedlichen Bedingungen für erfolgreiches Handeln der Akteure der *districts*. Damit liegen unterschiedliche methodologische Positionen vor, welche es bei einer Betrachtung der Handlungen der Akteure der *districts* zu beachten gilt. Aufgrund der akteurszentrierten Perspektive nehmen wir bei der folgenden Darstellung der Aufgaben der Akteure der *districts* vor allem Erkenntnisse der *Education Policy Implementation Research* in den Blick, welche im Sinne dieser Position jedoch nicht als allgemeingültig, sondern als exemplarisch für die untersuchten *districts* zu verstehen sind.

5.1 *School board*

Im Rahmen der *Beyond Islands of Excellence Study* analysierten Togneri und Anderson (vgl. 2003) Strategien zur Umsetzung von Reformen in fünf *districts* des Bundesstaates Iowa. In den untersuchten *districts* waren die Aufgabenschwerpunkte der Mitglieder der *school boards* in der Politikgestaltung sowie in der Rechenschaftspflicht angesiedelt. Die Mitglieder der *school boards* betrachteten sich im Rahmen dieser Aufgabenschwerpunkte als Normsetzer für zu erreichende Ergebnisse mit dem Credo „What’s best for the children“ (vgl. Togneri/Anderson 2003, S. 33). Dazu definierten sie Ziele und setzten diese in Rechtsvorschriften um, die insbesondere dem *superintendent* Rechtssicherheit in seinen Entscheidungen boten. Der *superintendent* in einem der *districts* wurde beispielsweise dazu ermächtigt, Gehaltserhöhungen und Boni für Schulleiter/innen durchzusetzen sowie Schulleiter/innen bei Nichterreichung von Schülerleistungsstandards zu entlassen.

Delagardelle (vgl. 2008) stellt heraus, dass eine Kombination aus klarer Norm- und Erwartungssetzung, Erzeugung von Reformbereitschaft bei allen Akteuren in den *districts*, Bereitstellung von Ressourcen, stetigem Monitoring der Ziele sowie gemeinsamem Lernen innerhalb der *school boards* zur Effektivität dieser beitrugen.

Bei der Studie von Togneri und Anderson wurde bereits deutlich, dass zwischen *school board* und *superintendent* ein besonderes Abhängigkeitsverhältnis besteht. Petersen und Short (vgl. 2001) erkannten, dass *superintendents* in den von ihnen untersuchten *districts* dann einen großen Einfluss auf die Entwicklung der formalen Agenda des *school board* hatten, wenn das *school board* die Expertise des *superintendent* bei der Einschätzung von bundesstaatlichen oder föderalen Reformen, welche den *district* betreffen, benötigte. Dieser Einfluss bemaß sich allerdings an den Attributen Expertise, Vertrauenswürdigkeit, Attraktivität, Durchsetzungsvermögen sowie Pathos, die die Mitglieder des *school board* dem *superintendent* zuschrieben.

Fusarelli (vgl. 2006) zeigt in ihrer Fallstudie, wie konflikthaft die Zusammenarbeit sein kann. Superintendent Dodge, ein ehemaliger Offizier aus der Armee, welcher seine Karriere nicht im Schulsystem des *district* durchlaufen hatte, beachtete die Erwartungen des *school board* sowie der Kommune nicht und versäumte es, seine Position mit der des *school board* und der Kommune in Einklang zu bringen, sodass ein Jahr nach Amtsantritt er und seine Vertrauensleute in der *central office administration* vom *school board* ersetzt wurden.

Wie eng allerdings die Erfüllung der Erwartungshaltungen des *school board* seitens des *superintendent* mit den Machtkonzeptionen der *school board*-Mitglieder in Verbindung steht, belegt Mountford (vgl. 2004) in ihrer Interviewstudie eindrucksvoll. Sobald sich ein *school board*-Mitglied aus persönlichen Motiven (Interessenwahrnehmung für die eigenen Kinder, Selbstbestätigung, Prestige, politische Vorteile usw.) und nicht aus altruistischen Motiven (generelle Sorge um Bildung, ziviles Engagement) ins *school board* wählen ließ, war bei dem Mitglied die Wahrscheinlichkeit höher, dass es versucht, seine Reformvorstellungen gegenüber dem *superintendent* durchzusetzen. In diesem Fall ist ein deutliches Über-Unterordnungs-Verhältnis zwischen *school board*-Mitglied und *superintendent* erkennbar.

5.2 Superintendent

Die eben gegebene Betrachtung der Interdependenzbeziehung zwischen *school board* und *superintendent* hat bereits ein paar Anhaltspunkte für die Aufgabenschwerpunkte des *superintendent* aufgezeigt, welche nun weiter konkretisiert werden sollen. Die bereits vorgestellte *Beyond Islands of Excellence Study* hebt hervor, dass sich die *superintendents* in den untersuchten *districts* in folgenden Eigenschaften und Handlungen ähnelten: visionäres und sichtbares Auftreten, welches auf eine Verbesserung des Unterrichts ausgerichtet und dabei daten- und problemlöseorientiert ist (vgl. Togneri/Anderson 2003). Bei der Einstellung der *superintendents* achteten die *school boards* darauf, dass das Profil der *superintendents* sie als innovative Didaktiker/innen auswies. Die *superintendents* führten in diesem Sinne auch neue Strukturen und Ziele für den Unterricht ein. Durch regelmäßige Schulbesuche bauten sie etwa für die Schulleiter/innen ein Unterstützungssystem auf. Neben der Aufgabe als Problemlöser/innen, welche das Management von personellen, finanziellen und externen Ressourcen zum zielgerichteten Einsatz erforderte, betonen Togneri und Anderson die Offenheit der *superintendents* hinsichtlich des Einsatzes von Daten zur Entwicklung von Problemlösestrategien. Darüber hinaus war ein weiterer Aufgabenschwerpunkt der Aufbau und die Unterhaltung von Beziehungen zu den Stakeholdern in der Kommune, wie etwa zu den Lehrgewerkschaften, mit dem Ziel, Bedürfnisse und Strategien zur Qualitätsverbesserung abzustimmen sowie mehr Ressourcen zur Unterstützung des Unterrichts zu gewinnen.

Die Fallstudie von McLaughlin und Talbert (vgl. 2003), ebenso wie die komplexe Studie von Seashore Louis, Leithwood, Wahlstrom und Anderson (vgl. 2010) und die breit rezipierte Studie zum *Community School District #2* von Elmore und Burney (vgl. 1997) unterstreichen die Erkenntnisse der *Beyond Islands of Excellence Study*.

Der Einfluss der *high stakes accountability* im Sinne eines Belohnens bei Schülerleistungszuwächsen bzw. Sanktionierung im Falle des Nicht-Ereichens dieser Zuwächse auf das Handeln der *superintendents* wird in Studien ambivalent berichtet und behandelt. Opfer, Henry und Mashburn (vgl. 2007) stellten, ähnlich wie Mayo und McIntyre (vgl. 2003) und Hentschke, Nayfack und Wohlstetter (vgl. 2009), fest, dass sich *superintendents* durch die Rechenschaftspflicht dieser Programme, die den *districts* unter der Androhung von Sanktionen einen jährlichen Zuwachs in den Schü-

lerleistungen abverlangt, stärker auf Aspekte des Lehrens und Lernens konzentrierten, als die *superintendents*, die nicht in diese Programme eingebunden waren. In diesem Zusammenhang agierten die *superintendents* als intermediäre Akteure externer staatlicher Politik (vgl. Massel 2000). Auf das Konfliktpotential dieser Verschränkung zwischen lokaler, bundesstaatlicher und föderaler Politik weist Mountford hin:

„In the shadow of the No Child Left Behind Act of 2001, superintendents feel more and more pressure and have less ability or time to attend to the personal agendas of board members“ (2004, S. 736).

Die Folgen dieses Erfolgsdrucks beschreiben Corcoran, Fuhrmann und Belcher (vgl. 2001) im Rahmen ihrer *Policy Implementation* Studie mit drei *districts*. Obwohl die *superintendents* langfristige Reformen eingeleitet hatten und bei zwei *districts* sogar Zuwächse in den Schülerleistungen zu verzeichnen waren, wurden die *superintendents* entlassen, da die *school boards* und lokale Politiker/innen die Reformbemühungen und die Zuwächse nicht als ausreichend betrachteten.

5.3 *Central office administration*

Es gibt leider nur sehr wenige Studien, die sich explizit mit der Rolle und den Aufgaben der *central office administration* auseinandersetzen. Vielfach wird die Rolle der *central office administration* im Zusammenhang – und dann nur am Rande – mit der Rolle der *superintendents* analysiert (vgl. Elmore/Burney 1997).

Fusarelli (vgl. 2006) verdeutlicht in ihrer Fallstudie, dass sich die *central office administration* in mehrere Stabstellen mit verschiedenen Aufgabenschwerpunkten gliedert, bspw. *chief information officer*, *director of elementary instruction & federal programs*, *director of special education* usw. Daran wird ersichtlich, dass die *central office administration* nicht als homogener Akteur betrachtet werden kann. Bedauerlicherweise wird in den meisten Studien diese Differenzierung nicht berücksichtigt, womit fraglich ist, ob diese Ausdifferenzierung in jedem *district* vorhanden ist.

Als eine der wenigen setzt sich Honig (vgl. 2006a) mit dieser Differenzierung der *central office administration* auseinander und konzentriert sich dabei auf die Aufgaben der *frontline central office administration*. Sie schreibt den Mitarbeiter/inne/n dieser Abteilung eine bedeutende Rolle als „*boundary spanner*“ zu, welche mit dem Ziel einer Steigerung der Schülerleistungen die Erwartungen der verschiedenen Akteure in den *districts* mit den Erwartungshaltungen der Akteure in der Kommune in Einklang bringen und einen breiten Konsens für Reformbemühungen in der Region schaffen sollen. Diese Zuschreibung stützt sich auf eine Fallstudie von Honig (vgl. 2006a, 2003). Zur Implementation der Kooperationsbündnisse waren laut der Mitarbeiter/innen der *frontline central office administration* viele Treffen mit den schulischen Akteuren und Vertreter/inne/n der kommunalen Behörden notwendig, in welchen Bedürfnisse und Stärken der Akteure geklärt sowie in der Folge Ziele und Strategien zur Kooperation verhandelt wurden. Hauptaufgaben der Mitarbeiter/innen der *frontline central office administration* waren die Vermittlung und der Abgleich

von Informationen. Das Rollenverständnis der Mitarbeiter/innen bei dieser Aufgabe war serviceorientiert und nicht von einem traditionellen top-down-Steuerungsverständnis geprägt.

Die Studie von Togneri und Anderson (vgl. 2003) weist auf einen weiteren Aufgabenschwerpunkt der *central office administration* hin. Um das Curriculum nach staatlichen Standards auszurichten, arbeiteten Mitarbeiter/innen der *central office administration* sehr eng mit Schulleiter/innen zusammen. Ziel war es, die Schulleiter/innen als Multiplikator/innen und als Schnittstelle der Visionen und strategischen Ziele der *districts* einzusetzen. In der Folge arbeiteten Schulleiter/innen mit ausgewählten Lehrkräften Verbesserungsstrategien im Rahmen ihres Schulkontextes heraus. Weiterhin gaben die Mitarbeiter/innen der *central office administration* in den untersuchten *districts* den Schulleiter/innen und Lehrer/innen Hilfestellung in Form von Fortbildungsangeboten.

Die Studie von Massel (vgl. 2000) mit 22 *districts* veranschaulicht einen weiteren Aufgabenschwerpunkt der *central office administration*. Die Mitarbeiter/innen der *central office administration* in diesen *districts* halfen den Schulen bei der Interpretation von Testleistungen. Zudem bereiteten sie Daten zu regionalen Entwicklungen in den *districts* auf.

6. Diskussion und Übertrag

An dieser Stelle sollen die verschiedenen Erkenntnisse zu den Aufgabenfeldern der Akteure der *school districts* in Form einer Verortung im Modell von Mintzberg zusammenfassend dargestellt und eine Heuristik für eine Übertragung auf den deutschen Kontext erprobt werden.³

Aufschluss über die Verortung der einzelnen Akteure der *districts* in das Modell von Mintzberg gibt in einer vereinfachten grafischen Darstellung Abbildung 3. Trotz möglicher inhaltlicher Verkürzungen bei den einzelnen Zuordnungen, ist dieses Vorgehen, legt man die Definitionen der einzelnen Basiskomponenten des Mintzberg-Modells als Prüfmaßstab zu Grunde, durchführbar. Im Folgenden soll die Verortung der Akteure im Einzelnen mit Hilfe der empirisch berichteten Aufgaben dargelegt werden.

3 Aus Sicht der vergleichenden Erziehungswissenschaft ist ein erziehungswissenschaftlicher Vergleich zwischen verschiedenen Ländern nur dann möglich, wenn im Zuge dessen einerseits explizit auf strukturelle und kulturelle Unterschiede hingewiesen und andererseits die korrekte Vergleichsebene gewählt und somit eine naive Übernahme von bildungspolitischen Lösungen und wissenschaftlicher Expertise vermieden wird (vgl. Hörner 1999).

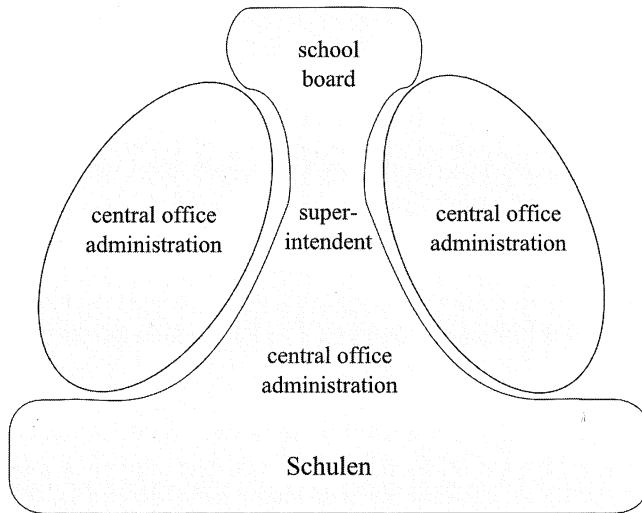


Abbildung 3: eigene Darstellung in Anlehnung an Mintzberg (vgl. 1979)

Anhand der empirischen Ergebnisse zum *school board* kann dieser zivilgesellschaftliche Akteur zur strategischen Spitze zugeordnet werden. Bei nachfolgenden Aufgaben ist eine starke Orientierung an der *high stakes accountability* staatlicher Programme zu beobachten:

- Agenda Setting – Aufstellen von Zielen und Umsetzung dieser in Rechtsvorschriften,
- Erzeugung von Reformbereitschaft bei den Akteuren im *district*,
- Bereitstellung von Ressourcen,
- Monitoring der Ziele,
- Aufsicht über den *superintendent*.

Der *superintendent* dagegen nimmt eine „Doppelrolle“ sowohl als Teil der strategischen Spitze als auch als mittlerer Linienmanager ein und stellt eine wichtige Schnittstelle zwischen dem *school board*, der *central office administration* und den Akteuren auf der Schulebene dar. Die Mitwirkung am Agenda-Setting durch eine Beratung des *school board* qualifiziert den *superintendent* als Teil der strategischen Spitze, wohingegen folgende Aufgaben den *superintendent* als zentralen Akteur des mittleren Linienmanagements ausweisen:

- Umsetzung der Ziele der strategischen Spitze in Strategien und Konzepte,
- Erzeugung von Reformbereitschaft bei den Akteuren im *district*,
- Entwicklung und Implementation von Curricula,
- Aufbau und Unterhaltung eines Beratungs- und Unterstützungssystems für Schulleiter/innen und Lehrkräfte,
- Management von personellen, finanziellen und externen Ressourcen,
- Entwicklung, Umsetzung und Betreuung eines Monitoring-Systems,

- Vertretung des *district* gegenüber externen Akteuren,
- Schnittstelle externer staatlicher Politik.

Die Bandbreite an Aufgaben verweist auf hohe vertikale Übersetzungsleistungen zwischen den verschiedenen Ebenen im *school district*, sodass sich der *superintendent* in einem Spannungsfeld vielfältiger Erwartungshaltungen befindet. Dieses Feld gewinnt aktuell durch die Erfüllung und Berücksichtigung staatlicher Standards und der Entwicklung von Strategien basierend auf der Analyse von Testleistungen der Schüler/innen zusätzlich an Komplexität.

Die Erkenntnisse aus den wenigen Studien zur *central office administration* lassen die These zu, dass diejenigen Mitarbeiter/innen, welche Exekutivfunktionen für den *superintendent* wahrnehmen, dem Linienmanagement zuzuordnen sind. Sie übernehmen die Beratung und Unterstützung der Schulleiter/innen bei der Umsetzung der strategischen Ziele des *district* und bieten Fortbildungen für Lehrkräfte an bzw. vermitteln diese. Demgegenüber können die Mitarbeiter/innen der *central office administration*, welche sich mit der Datengenerierung zu Entwicklungen in den *districts* und der Beratung bei der Interpretation von Testleistungen beschäftigen, der Technostruktur in Mintzbergs Modell zugewiesen werden. Die Mitarbeiter/innen der *front-line central office administration* in ihrer Funktion als „*boundary spanner*“ wären entsprechend der getroffenen Unterscheidung von Mintzberg dem Unterstützungsstab beizuordnen. Sie übernehmen gemäß den Befunden folgende Aufgaben:

- Erzeugung von Reformbereitschaft bei den Akteuren im *district*,
- Aufbau und Betreuung von Verhandlungssystemen zwischen Schulen und kommunalen Akteuren,
- Informations- und Wissensmanagement zwischen den Akteuren.

Damit haben die Mitarbeiter/innen der *central office administration* vielfältige Aufgabenfelder mit konträren Rollenkonzeptionen (Steuerung vs. Unterstützung) zu bearbeiten.

Bei der Zusammenschau der Aufgaben entlang des Mintzberg-Modells werden zudem bestimmende situative Faktoren, die die Struktur der *districts* beeinflussen, ersichtlich. Zum einen können die Zivilgesellschaft, unter anderem in Form des *school board*, und zum anderen der Föderal- und der jeweilige Bundesstaat mit *high-stakes-accountability*-Programmen als maßgebliche Faktoren benannt werden. Diese beiden Faktoren scheinen sich in Wechselwirkung miteinander in den Zielen, Strategien und Strukturen der *districts* sowie in den Handlungen und Interdependenzbeziehungen der einzelnen Akteure niederzuschlagen. Indikatoren für diese situativen Faktoren stellen Verhandlungssysteme und eine datenbasierte Steuerung dar.

Übertragen auf den deutschen Kontext könnten exemplarisch Akteure, die Aufgaben im Sinne der vorgeschlagenen Heuristik übernehmen, in Erwägung gezogen werden. Der exemplarische Übertrag erfolgt am Fall der Region Dortmund, die im Zuge eines Fallvergleichs (vgl. Berkemeyer 2011) bereits weitergehend beschrieben worden ist. Entsprechend muss berücksichtigt werden, dass Bezeichnungen von Gremien bzw. spezifische Akteurskonstellationen in anderen Regionen sich anders darstellen können. Als strategische Spitze käme im Fall von Dortmund die Bildungskommissi-

on in Betracht. Diese und weitere Gremien (Fachbereichskonferenz, Schulkoordinierungskonferenz, erweiterte Schulkoordinierungskonferenz) garantieren unter Federführung des Oberbürgersmeisters die Kooperation zwischen Schulen, Schulträger und Schulaufsicht. Die Leiterin des Schulverwaltungsamtes sowie der Leiter der unteren Schulaufsichtsbehörde könnten infolgedessen als mittleres Linienmanagement in Frage kommen. Vor dem Hintergrund der Erkenntnisse aus der *District*-Forschung kann an dieser Stelle auf ein Desiderat hinsichtlich der Interdependenzbeziehung zwischen der Bildungskommission und den Leiter/inne/n der Behörden beim Agenda-Setting verwiesen werden. Im Fall des in Dortmund gegründeten Regionalen Bildungsbüros kann analog zur aufgezeigten Heuristik eine Unterscheidung zwischen mittlerem Linienmanagement, Technostruktur oder Unterstützungsstab erwogen werden. Es weist somit Überschneidungen zu den Aufgaben der *central office administration* auf, womit zugleich die Annahme naheliegt, dass die für die *central office administration* beschriebenen Konflikte in Bezug auf das „*boundary spanning*“ auch für Regionale Bildungsbüros einen möglichen Problembereich darstellen können.

Sollte eine Ausdifferenzierung der Aufgaben entsprechend der Basiskomponenten vorliegen, wäre zu fragen, inwiefern ein Rollenkonflikt bei den Mitarbeiter/inne/n des Regionalen Bildungsbüros bei der Umsetzung der verschieden akzentuierten Aufgaben vorhanden ist und ob der Rollenkonflikt bei den Mitarbeiter/inne/n in Abhängigkeit von ihrer Qualifikation ähnlich oder unterschiedlich ausgeprägt ist.

7. Ausblick

Vor dem Hintergrund aktuell beobachtbarer Regionalisierungs- und Dezentralisierungsprozesse im deutschen Schulwesen in Form einer erweiterten Schulträgerschaft und einer sich momentan noch in der Entwicklung befindlichen wissenschaftlichen Auseinandersetzung mit diesem Themenkomplex, konnte dieser Beitrag Hinweise sowohl auf praktische Erfahrungen hinsichtlich einer solchen Entwicklung als auch auf methodologische Perspektiven zur Analyse dieser geben.

Die Erkenntnisse aus der *District*-Forschung zeigen, dass die Grenzen des methodologisch Möglichen bei einer Analyse des Einflusses der Region auf das Schulwesen Beachtung finden müssen. Konkret geklärt werden muss etwa, will man Varianzen in den Schülerleistungen in Abhängigkeit des Handelns von Steuerungs- und Unterstützungsakteuren in der Region analysieren, ob eine Isolierung relevanter Faktoren nach methodologischen Qualitätskriterien bewerkstelligt werden kann. Gelingt dies nicht, wird unter Umständen beispielsweise der Einfluss des demographischen Wandels in einer Region und nicht das Handeln der Akteure auf die Schülerleistungen erklärt.

Zudem wurde ersichtlich, dass Regionalisierung nicht per se mit Kategorien wie „gut“ oder „schlecht“ versehen, sondern in einer übergreifenden Diskussion eher wertneutral behandelt werden sollte. Eine Einschätzung sollte vornehmlich einzelfallgebunden und anhand der Entwicklung vor Ort erfolgen. In diesem Sinne erachten wir nachstehende Fragen zur Analyse von Regionalisierungsprozessen entlang der vorgeschlagenen Heuristik künftig als lohnend:

- Welche situativen Faktoren prägen die erweiterte Schulträgerschaft vor Ort?
- Welche Akteure können in der Region der strategischen Spitze zugeordnet werden?
- Wie gestaltet sich die Interdependenzbeziehung zwischen dem mittleren Linienmanagement und den Schulen aus?
- Kann das Regionale Bildungsbüro als „*boundary spanner*“ betrachtet werden?

Literatur

- Anderson, S.E. (2003): The school district role in educational change: A review of the literature. ICEC Working Paper #2. Toronto: International Centre for Educational Change. URL: http://www.sdcoe.net/lret2/dsi/pdf/District_Role_Change.pdf; Zugriffsdatum: 08.04.2011.
- Berkemeyer, N. (2010): Die Steuerung des Schulsystems. Theoretische und empirische Explorationen (Dissertation). Wiesbaden: VS.
- Berkemeyer, N. (2011): Der Schulträger als „neuer Motor“ der Schulentwicklung: Erfahrungen und Perspektiven. In: Bollweg, P./Otto, H.-U. (Hrsg.): Räume flexibler Bildung – Bildungslandschaft in der Diskussion. Wiesbaden: VS, S. 419-434.
- Berkemeyer, N./Bos, W./Otto, J./Sendzik, N. (im Erscheinen): Kommunales Netzwerkmanagement. Ein Manual für schulische Vernetzung. Münster u.a.: Waxmann.
- Berkemeyer, N./Järvinen, H./Mauthe, A. (2009): „Schulen im Team“ – Kommunales Management von Schulnetzwerken. In: Berkemeyer, N./Kuper, H./Manitius, V./Müthing, K. (Hrsg.): Schulische Vernetzung. Eine Übersicht zu aktuellen Netzwerkprojekten. Münster u.a.: Waxmann, S. 171-183.
- Bowers, A.J. (2010): Toward addressing the issues of site selection in district effectiveness research: A two-level hierarchical linear growth model. In: Educational Administration Quarterly 46, H. 3, S. 395-425.
- Brewer, D.J./Smith, J. (2006): Evaluating the “crazy quilt”: Educational governance in California. Stanford/CA: Institute for Research on Educational Policy and Practice, Stanford University.
- Corcoran, T.B./Fuhrman, S.H./Belcher, C.L. (2001): The district role in instructional improvement. In: The Phi Delta Kappan 83, H. 1, S. 78-84.
- D’Amico, L./Harwell, M./Stein, M.K./van den Heuvel, J. (2001): Examining the implementation and effectiveness of a district-wide instructional improvement effort. Paper presented at the AERA, Seattle. URL: <http://www.lrdc.pitt.edu/hplc/Achieve IVAERA.pdf>; Zugriffsdatum: 08.04.2011.
- Delagardelle, M.L. (2008): The Lighthouse Inquiry: Examining the role of school board leadership in the improvement of student achievement. In: Alsbury, T.L. (Hrsg.): The future of school board governance. Lanham: Rowman & Littlefield, S. 191-223.
- Driscoll, D./Halcoussis, D./Svorny, S. (2003): School district size and student performance. In: Economics of Education Review 22, H. 2, S. 193-201.
- Elmore, R.F./Burney, D. (1997): Investing in teacher learning: staff development and instructional improvement. URL: <http://www.ncpublicschools.org/docs/profdev/reports/studentachievement.pdf>; Zugriffsdatum: 08.04.2011.

- Elmore, R.F. (2000): Building a new structure for school leadership. The Albert Shanker Institute. URL: <http://info.worldbank.org/etools/docs/library/94838/richardelmore.pdf>; Zugriffsdatum: 08.04.2011.
- Emminghaus, C./Tippelt, R. (Hrsg.) (2009): Lebenslanges Lernen in regionalen Netzwerken verwirklichen: Abschließende Ergebnisse zum Programm „Lernende Regionen – Förderung von Netzwerken“. Bielefeld: Bertelsmann.
- Epstein, N. (2004): Introduction: Who should be in charge of our schools? In: Epstein, N. (Hrsg.): Who's in charge here? – The tangled web of school governance and policy. Washington/D.C.: Brookings Institution Press and Education Commission of the States, S. 1-13.
- Fuchs, W. (2010): Die Chancen regionaler Bildungsentwicklung nutzen. In: Schulverwaltung. Zeitschrift für Schulleitung und Schulaufsicht 21, H. 6, S. 162-163.
- Fusarelli, B.C. (2006): School board and superintendent relations: Issues of continuity, conflict, and community. In: Journal of Cases in Educational Leadership 9, H. 1, S. 44-57.
- Hallinger, P./Heck, R.H. (2011): Exploring the journey of school improvement: Classifying and analyzing patterns of change in school improvement processes and learning outcomes. In: School Effectiveness and School Improvement 22, H. 1, S. 1-27.
- Hentschke, G.C./Nayfack, M.B./Wohlstetter, P. (2009): Exploring superintendent leadership in smaller urban districts. Does district size influence superintendent behavior? In: Education and Urban Society 41, H. 3, S. 317-337.
- Hess, F.M. (2002): School boards at the dawn of the 21st century. Conditions and challenges of district governance. Washington/D.C.: National School Boards Association. URL: <http://www.nvasb.org/Publications/Boardmanship%20pdf/SchoolBoardsattheDawnofthe21stCentury.pdf>; Zugriffsdatum: 08.04.2011.
- Honig, M.I. (2003): Building policy from practice: District central office administrators' roles and capacity for implementing collaborative education policy. In: Educational Administration Quarterly 39, H. 3, S. 292-338.
- Honig, M.I. (2006a): Street-level bureaucracy revisited: Frontline district central-office administrators as boundary spanners in education policy implementation. In: Educational Evaluation and Policy Analysis 28, H. 4, S. 357-383.
- Honig, M.I. (2006b): Complexity and policy implementation: Challenges and opportunities for the field. In: Honig, M.I. (Hrsg.): New directions in education policy implementation: Confronting complexity. Albany/NY: State University of New York Press, S. 1-23.
- Hörner, W. (1999): Historische und gegenwartsbezogene Vergleichsstudien – Konzeptionelle Probleme und politischer Nutzen angesichts der Internationalisierung der Erziehungswissenschaft. In: Tertium Comparationis. Journal für Internationale Bildungsforschung 5, H. 2, S. 107-117.
- Iatarola, P./Fruchte, N. (2004): District effectiveness: A study of investment strategies in New York City public schools and districts. In: Educational Policy 18, H. 3, S. 491-512.
- Kieser, A. (2001): Organisationstheorien. Stuttgart/Berlin/Köln: Kohlhammer.
- Kirst, M.W. (2002): Mayoral influence, new regimes, and public school governance. CPRE Research Report Series, Consortium for Policy Research in Education. URL: http://www.cpre.org/images/stories/cpre_pdfs/rr49.pdf; Zugriffsdatum: 08.04.2011.

- Kirst, M.W. (2008): The evolving role of school boards. Retrospect and prospect. In: Alsbury, T.L. (Hrsg.): The future of school board governance. Lanham/New York/Toronto/Plymouth (UK): Rowman & Littlefield, S. 37-59.
- Land, D. (2002): Local school boards under review: Their role and effectiveness in relation to students' academic achievement. In: Review of Educational Research 72, H. 2, S. 229-278.
- Löhrmann, S. (2011): Interview – „Das Land gibt den Rahmen vor“. In: Erziehung und Wissenschaft. Zeitschrift der Bildungsgewerkschaft GEW 62, H. 1, S. 20.
- MacIver, M.A./Farley, E. (2003): Bringing the district back. In: The role of the central office in improving instruction and student achievement. Report 65. Center for Research on the Education of Students Placed At Risk, Johns Hopkins University. URL: <http://www.csos.jhu.edu/crespar/techReports/Report65.pdf>; Zugriffsdatum: 08.04.2011.
- Massel, D. (2000): The district role in building capacity: Four strategies. Policy Brief RB-32. Philadelphia: Consortium for Policy Research in Education. URL: http://www.cpre.org/images/stories/cpre_pdfs/rb32.pdf; Zugriffsdatum: 08.04.2011.
- Mayo, C.R./McIntyre, L.M. (2003): Superintendent time on task: High stakes tests v. low stakes tests. Paper presented at the University Council for Educational Administration, Portland/OR.
- McLaughlin, M.W. (1991): Learning from experience: Lessons from policy implementation. In: Odden, A.R. (Hrsg.): Education policy implementation. Albany/NY: State University of New York Press, S. 185-196.
- McLaughlin, M.W./Talbert, J. (2003): Reforming districts: How districts support school reform. A research report (research report R-03-6). Seattle/WA: Center for the Study of Teaching and Policy. URL: <http://depts.washington.edu/ctpmail/PDFs/ReformingDistricts-09-2003.pdf>; Zugriffsdatum: 08.04.2011.
- Merkens, H. (2006): Pädagogische Institutionen: Pädagogisches Handeln im Spannungsfeld von Individualisierung und Organisation. Wiesbaden: VS.
- Mintzberg, H. (1979): The structuring of organizations. Englewood Cliffs/NJ: Prentice-Hall.
- Morton, C.J. (2009): New York State School Board effectiveness and its relationship to various district descriptive characteristics, from the perspective of school superintendents. URL: <http://gradworks.umi.com/3356114.pdf>; Zugriffsdatum: 08.04.2011.
- Mountford, M. (2004): Motives and power of school board members: Implications for school board-superintendent relationships. In: Educational Administration Quarterly 40, H. 5, S. 704-741.
- Murphy, J./Hallinger, P. (1988): Characteristics of instructionally effective school districts. In: Journal of Education Research 81, H. 3, S. 175-181.
- O'Day, J. (2008): Standards-based reform – Promises, pitfalls, and potential lessons from the U.S. In: Böttcher, W./Bos, W./Döbert, H./Holtappels, H.G. (Hrsg.): Bildungsmonitoring und Bildungscontrolling in nationaler und internationaler Perspektive. Münster u.a.: Waxmann, S. 107-127.
- Opfer, V.D./Henry, G.T./Mashburn, A.J. (2007): The district effect: Systemic responses to high stakes accountability policies in six southern states. In: American Journal of Education 114, H. 2, S. 299-332.
- Otto, J./Sendzik, N./Berkemeyer, N./Manitius, V. (i.V.): Stärkung der Bildungsqualität durch Regionalisierung? Manuskript zur Veröffentlichung vorgesehen in: Rater-

- mann, M./Stöbe-Blossey, S. (Hrsg.): Governance von Schul- und Elementarbildung. Vergleichende Betrachtungen und Ansätze der Vernetzung. Wiesbaden: VS.
- Petersen, G.J./Short, P.M. (2001): The school board president's perception of the district superintendent: Applying the lenses of social influence and social style. In: *Educational Administration Quarterly* 37, H. 4, S. 533-570.
- Peterson, S.A. (1999): School district central office power and student performance. In: *School Psychology International* 20, H. 4, S. 376-387.
- Purkey, S.C./Smith, M.S. (1985): School reform: The district policy implications of the effective schools literature. In: *Elementary School Journal* 85, H. 3, S. 352-389.
- Purkey, S.C./Smith, M.S. (1990): Wirksame Schulen – Ein Überblick über die Ergebnisse der Schulwirkungsforschung in den Vereinigten Staaten. In: Aurin, K. (Hrsg.): Gute Schulen – worauf beruht ihre Wirksamkeit? Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 13-135.
- Reynolds, D./Teddle, C./Creemers, B./Scheerens, J./Townsend, T. (2000): An introduction to school effectiveness research. In: Teddle, C./Reynolds, D. (Hrsg.): The international handbook of school effectiveness research. New York/NY: Falmer Press, S. 3-25.
- Rorrer, A.K./Skrla, L./Scheurich, J.J. (2008): Districts as institutional actors in educational reform. In: *Educational Administration Quarterly* 44, H. 3, S. 307-358.
- Sanders, W. (2000): Value-added assessment from student achievement data: Opportunities and hurdles. In: *Journal of Personnel Evaluation in Education* 14, H. 4, S. 329-339.
- Seashore Louis, K./Leithwood, K./Wahlstrom, K./Anderson, S.E. (2010): Investigating the links to improved student learning. Final report of research findings. URL: http://www.cehd.umn.edu/carei/Leadership/Learning-from-Leadership_Final-Research-Report_July-2010.pdf; Zugriffsdatum: 08.04.2011.
- Timar, T.B. (2002): You can't always get what you want: School governance in California. Institute for Democracy, Education and Access, UCLA.
- Togneri, W./Anderson, S.E. (2003): Beyond islands of excellence: What districts can do to improve instruction and achievement in all schools – a leadership brief. Learning First Alliance, Washington/D.C. URL: <http://www.lasig2.org/media/beyond-excellence.pdf>; Zugriffsdatum: 08.04.2011.
- Tölle, R. (2008): Das Regionale Bildungsbüro in Dortmund – Unterstützungssystem zur kommunalen Schulentwicklung. In: *Schulverwaltung. Zeitschrift für Schulleitung und Schulaufsicht* 19, H. 6, S. 178-179.
- Weiß, W. (2011): „Kümmerer vor Ort“ – Chancen und Risiken kommunaler Bildungslandschaften. In: *Erziehung und Wissenschaft. Zeitschrift der Bildungsgewerkschaft GEW* 62, H. 1, S. 14-17.